



## Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux.

Edy Veneziano

### ► To cite this version:

Edy Veneziano. Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux.. J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.). Interactions verbales et acquisition du langage., L'Harmattan, pp.89-118, 2010, Figures de l'interaction. halshs-00505923

**HAL Id: halshs-00505923**

**<https://shs.hal.science/halshs-00505923>**

Submitted on 9 Nov 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Interaction, langage et théorie de l'esprit :  
liens inhérents et développementaux**

*Edy Veneziano*

*Université Paris Descartes-CNRS, MoDyCo, France*

**1. Introduction**

Ce chapitre aborde la question de la relation entre le langage et la Théorie de l'esprit (référée dans la suite par TdE) très tôt dans le développement (avant les premières acquisitions langagières), mais aussi après quand il s'agit de faire appel à des compétences plus complexes, comme la compétence narrative. Nous essayerons de montrer comment l'utilisation du langage en interaction et la TdE se soutiennent et sont importantes l'une pour le développement ultérieur de l'autre. D'abord je vais discuter brièvement ce que l'on entend par TdE et l'importance qu'elle semble revêtir pour l'acquisition du langage, en particulier pour les aspects pragmatiques de son utilisation en contexte de communication. Nous discuterons aussi d'un apparent paradoxe : le fonctionnement communicatif adéquat des tout jeunes enfants dépend de capacités relevant de la TdE que les enfants semblent toutefois acquérir seulement plus tard (Astington, 2001). Pour résoudre cet apparent paradoxe développemental nous ferons recours à la notion de 'niveaux de fonctionnement'. Les connaissances sont organisées et stockées à différents niveaux d'explicitation et de prise de conscience (Piaget, 1974; Karmiloff-Smith, 1992). Elles peuvent être disponibles implicitement au niveau du savoir faire, et alors les comportements prennent leurs repères dans les situations présentes, souvent récurrentes et ritualisées. A l'autre extrême, elles sont accessibles au niveau du savoir, et alors les comportements prennent leurs repères dans les représentations de situations possibles ou hypothétiques. Le niveau de conscience des

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

connaissances influence leur disponibilité et la capacité de les exploiter en tirant d'eux un maximum de conséquences pour d'autres fonctionnements.

Pour ce qui concerne la TdE, nous introduirons une distinction entre *prendre en considération* les états internes et mentaux des personnes, soi et autrui, et *parler* de ces états. Ainsi, dans la situation de fausse croyance (voir plus bas), la réussite des enfants serait difficile à expliquer sans faire l'hypothèse qu'ils attribuent des représentations mentales à une tierce personne et c'est en les prenant en considération que l'enfant peut répondre correctement aux questions posées. Cette différence est proche mais néanmoins différente de celle entre connaissances implicites et explicites car le niveau d'implicite dans la prise en compte des états internes d'autrui peut varier considérablement.

En ce qui concerne la relation entre langage et TdE, l'approche discutée considère le développement du langage et de la TdE comme des développements complexes et multidimensionnels qui entretiennent entre eux des relations réciproques, avec une évolution à spirale, telle que le développement dans un domaine retentit sur celui de l'autre qu'à son tour contribue à un développement ultérieur du premier.

### 1.1. La Théorie de l'esprit : Qu'est-ce que c'est?

#### Quelles connaissances implique-t-elle?

Vous voyez votre amie qui se dirige vers l'armoire, tire sur la poignée de la porte plusieurs fois, tape sur la porte, tire à nouveau, et après il s'éloigne

S'agit-il d'un simple comportement de tirer/taper ? Ou bien vous vous dites : mon amie *veut* quelque chose qui est dans l'armoire et elle essaie de l'ouvrir *pour* le prendre ?

La solution la plus probable, celle qui vient en premier à l'esprit, est la deuxième car nous donnons du sens au comportement des autres en faisant des inférences, des hypothèses sur ce qui se cache "derrière" leur comportement : sur ce qu'ils

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

pensent, veulent obtenir, sur leurs intentions et connaissances. En d'autres termes, nous adoptons une attitude "mentaliste" envers les personnes car nous les conceptualisons comme des êtres doués d'intentions, d'émotions et de connaissances, d'états psychologiques considérés comme le moteur de leur agir : nous avons une théorie de l'esprit.

Le terme "théorie de l'esprit" (theory of mind, ou ToM) a été utilisé en premier par Premack & Woodruff (1978) pour se référer à la connaissance pratique que les primates montrent d'avoir à propos des états intentionnels des sujets animés. Il est désormais rentré dans la terminologie courante pour se référer à ce domaine du savoir psychologique qui capte la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres, et d'en tirer les conséquences qui vont retentir sur son propre comportement et sur l'interprétation du comportement d'autrui.

L'attribution d'états mentaux de type intentionnel, émotionnel et épistémique, permet de faire des prédictions et de comprendre les comportements observables en fonction de constructions conceptuelles non observables. Ainsi conçue la TdE a le pouvoir explicatif d'une théorie. Pourquoi "théorie" ? Parce que, comme toute théorie, elle utilise des concepts spécifiquement dédiés au domaine (dans ce cas, pour agir et interagir socialement), et un système de relations entre ces concepts (voir, par exemple, Astington, Harris & Olson, 1988).

La TdE implique de comprendre que les états internes d'autrui peuvent être différents des siens propres. Ainsi, elle préside à la capacité de concevoir l'existence d'une pluralité de points de vue vis à vis d'une même situation, que ce soit par rapport aux autres personnes que par rapport à soi-même : la réalité est complexe et on doit pouvoir en voir les différents côtés.

Comme on peut le comprendre de ce qui précède, la TdE a une forte composante représentative, vu que les états internes ne sont

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

pas observables et doivent être inférés. Les représentations peuvent être de différents niveaux. Elles sont de niveau "simple", quand on attribue des intentions (il veut/ne veut pas) ou des états de connaissance (il sait/ne sait pas). Déjà ces attributions de "premier degré" peuvent impliquer des raisonnements inférentiels comme par exemple "il n'a pas vu, donc il ne sait pas". Les représentations sont de niveau plus complexe quand les intentions et connaissances attribuées portent sur elles-mêmes, à savoir sur des intentions et/ou des croyances (TdE de deuxième degré et plus). Par exemple, "S1 croit que S2 a l'intention de faire X"; "S1 croit que S2 sait X parce que S1 sait que S3 a dit à S2 que X est vrai".

La TdE est liée aussi à la capacité de concevoir "les possibles" (Piaget, 1981) et de faire des hypothèses sur ce qui pourrait être effectivement le cas parmi les différentes réalités hypothétiques qui pourraient se réaliser ou les différents points de vue sur le réel ou sur des réalités hypothétiques. Or, cette capacité est fondamentale et constitue l'un des aboutissements les plus importants du développement sociocognitif de l'enfant. Dans la dernière période de son travail, Piaget place en effet l'ouverture vers les possibles au centre du développement cognitif en général. Une meilleure connaissance n'est pas seulement une meilleure représentation du monde mais bien le fait de pouvoir voir cette connaissance comme une réalisation *possible* parmi un ensemble d'autres *possibilités virtuelles* dans lequel un point de vue particulier s'insère. Rapportée à la théorie de l'esprit, cette vision du développement implique une évolution de la TdE vers la prise en compte de réalités mentales progressivement plus complexes, où les implications à propos du mental d'autrui sont évaluées non seulement par rapport aux situations et aux états internes d'un autrui particulier, mais aussi par rapport à des états internes et points de vue d'autres possibles interlocuteurs, parmi lesquels s'insère la projection du mental de l'autrui spécifique.

## **1.2. La Théorie de l'esprit : observations et situations test**

Piaget avait relevé plusieurs comportements indiquant que les enfants, entre 2 et 7 ans, ont des difficultés à prendre en considération le point de vue propre et celui d'autrui *en même temps* (Piaget, 1923). Dans cette période, que Piaget avait caractérisée par le terme "égocentrisme intellectuel", les enfants semblent avoir des difficultés à comprendre *les relations réciproques*. Par exemple quand on demande à un enfant : "Est-ce que tu as un frère ?", l'enfant, qui a un frère, répond sans aucun problème "oui" et ajoute spontanément "il s'appelle Jean". Mais quand on lui demande "et Jean a-t-il un frère ?" l'enfant répond "non, on est que deux dans la famille". Au niveau de la représentation consciente et verbale, l'enfant a de la difficulté à voir soi-même *en même temps* comme ayant un frère et comme le frère de ce dernier, ou, comme le dit Piaget, il ne voit pas la relation "frère" comme une relation réciproque. Dans le même registre, si on compte les personnes autour de la table en oubliant exprès de compter l'enfant, celui-ci se rend fort bien compte de ne pas avoir été inclus et proteste : "eh moi?". Mais si, par contre, on demande à l'enfant de compter les personnes qui sont autour de la table, peu importe qu'il sache compter correctement ou pas, l'enfant a la tendance à ne pas compter soi-même : en effet se compter soi-même implique de se considérer à la fois comme celui qui compte et celui qui est compté, chose que l'enfant de cette période a justement des difficultés à faire. Une situation expérimentale utilisée par Piaget & Inhelder (1948) pour étudier la capacité de l'enfant à coordonner les perspectives a été "le test des trois montagnes". L'enfant est placé devant une maquette représentant un paysage dans lequel il y a trois montagnes et doit choisir, parmi dix photos prises de différents points de vue, celle qui correspond à la perspective d'une poupée placée à différents endroits autour de la maquette. Les enfants de 4-5 ans choisissent la photo correspondant à ce qu'ils voient de leur propre point de vue. A

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

partir de 6-7 ans, les enfants savent que la poupée voit autre chose mais ce n'est que progressivement (jusqu'à 10-11 ans) qu'ils arrivent à coordonner les représentations spatiales complexes entre l'observateur et la position relative des trois montagnes.

L'étude du monde mental d'autrui a eu un essor considérable avec la mise en place de situations test comme celle dite de "fausse croyance" ou de "transfert inattendu" (voir Wimmer & Perner, 1983, pour la situation princeps). Dans cette situation l'enfant est appelé à différencier sa propre connaissance du monde de celle d'un personnage qui ne dispose pas de la même information. Il doit en effet prédire où le personnage (un enfant du nom de Maxi) va chercher un objet (du chocolat) qu'il sait se trouver à un endroit où il n'est pas en réalité (il a été déplacé en son absence). La question qu'on pose à l'enfant est très simple et demande une réponse dirigée vers l'action : "Où Maxi va-t-il chercher le chocolat?" et ne contient nullement des termes se référant à des états mentaux comme "croire" ou "penser". Jusqu'à l'âge de 4 ans, la plupart des enfants ne semble pas attribuer à Maxi une représentation mentale différente de la réalité (et de celle de l'enfant) : Maxi cherchera le chocolat là où il se trouve et non là où sa croyance le situe. A partir de 4-5 ans, la plupart des enfants prêtent à Maxi un point de vue sur la localisation du chocolat qui est *fonction de sa connaissance*, différente de celle de l'enfant, et prédisent que Maxi cherchera le chocolat à l'endroit où il l'avait vu et non là où il se trouve. On considère que l'enfant ne pourrait pas donner cette réponse s'il ne tenait pas compte des états mentaux de Maxi et cela même s'il ne peut pas justifier sa réponse en faisant appel à ces états.

### **1.3. La réussite aux situations "tests" et le développement de la Théorie de l'esprit**

Il y a eu une tendance à réduire la capacité à prendre en considération les états internes d'autrui à la réussite aux situations "tests" de fausse croyance. C'est-à-dire, la réussite aux situations qui suivent le paradigme principal décrit ci-dessus, ou d'autres

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

paradigmes semblables, toujours centrés sur la différence entre la réalité et les représentations mentales de celle-ci, comme celui de la "boîte trompeuse" (Perner, Leekam & Wimmer, 1987) ou celui de l'apparence-réalité (Flavell, Flavell & Greene, 1983). Cette approche "réductionniste" a toutefois évolué, et la tendance est aujourd'hui à admettre que le développement de la compréhension de soi et d'autrui comme êtres psychologiques est plus large et plus nuancé que cela. D'une part, la notion de TdE ne se limite pas à la compréhension et à la prise en considération des états épistémiques mais comprend aussi la compréhension des états intentionnels et émotionnels, lesquels ont des conséquences tout aussi importantes pour la compréhension et la prédiction des comportements (e.g. Astington, 2001). D'autre part, on reconnaît de plus en plus que le développement de la TdE s'étale sur une longue période qui plonge ses racines bien avant la réussite aux tâches de fausse croyance et se prolonge bien après (voir, par exemple, Chandler, 2001; Mounoud, 1997; Veneziano, sous presse).

### **1.4. La Théorie de l'esprit et le langage**

Il y a un lien très fort entre la TdE et le développement des capacités communicatives et langagières.

En effet, devenir un locuteur-interlocuteur compétent n'implique pas seulement acquérir le lexique et la grammaire d'une langue, mais nécessite aussi la capacité d'attribuer aux locuteurs des intentions communicatives et de les inférer à partir de leurs énoncés. Il implique aussi d'attribuer croyances et connaissances à l'interlocuteur afin de comprendre le sens de ses énoncés et pouvoir adapter les énoncés propres en fonction de ces attributions (par exemple, Origgi & Sperber, 2000).

Si les capacités de TdE commençaient avec la réussite aux situations de fausse croyance, comment pourraient les enfants avoir



## Interaction, langage et théorie de l'esprit

des fonctionnements communicatifs de type sémiotique dès la deuxième année?

Dans ce qui suit nous allons montrer que les compétences en matière de TdE sont à la base des premières acquisitions langagières. Grâce à ces compétences, les enfants peuvent, par exemple, comprendre de quoi peuvent parler leurs interlocuteurs et accéder ainsi à la possible signification de mots nouveaux, et peuvent utiliser le langage de manière informativement pertinente, en parlant d'aspects du monde qui ne sont pas directement accessibles à leurs interlocuteurs : parler du passé, fournir des justifications, parler des significations subjectives du jeu de faire semblant.

## **2. Les capacités de TdE avant la réussite aux situations tests**

### **2.1. La prise en compte des états internes d'autrui : les premiers signes implicites**

A partir de la deuxième année, certains comportements verbaux et non verbaux suggèrent fortement que les enfants prennent en considération les états intentionnels et épistémiques des personnes dans leur milieu immédiat, au niveau d'un savoir faire intuitif et implicite.

D'une part, la capacité d'attirer l'attention d'un partenaire d'interaction sur un référent sur lequel l'enfant porte sa propre attention, suggère qu'il considère les états attentionnels d'autrui comme étant différents des siens et nécessitant d'être dirigés (voir par exemple, Tomasello, 1995). D'autre part, à 12 mois,

les bébés utilisent les traces apparentes des états émotionnels d'autrui pour attribuer une valence positive ou négative à des événements extérieurs ("social referencing"). Ainsi, quand la mère affiche une expression joyeuse, le côté en apparence "profond" du dispositif appelé de la Falaise Visuelle ("the Visual Cliff", Gibson & Walk, 1960) n'empêche pas les deux tiers des bébés de le traverser pour aller vers la mère; par contre, quand la mère affiche une expression de peur, très peu de bébés traversent la "falaise" (Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). A cette même époque plus de bébés approcheront un nouveau jouet si leur mère manifeste une émotion positive plutôt que négative ou même neutre à son égard (e.g., Klinnert, 1984; Walden & Ogan, 1988).

A 18 mois, les enfants peuvent aussi différencier les désirs et préférences propres de celles d'autrui et se comporter en conformité. Ainsi, quand l'expérimentateur montre d'aimer les brocolis (une nourriture que l'enfant n'aime pas), et de ne pas aimer les biscuits (une nourriture que l'enfant aime), ces enfants, ayant les deux aliments à disposition, donnent à l'expérimentateur, qui en veut "encore", les brocolis et non les biscuits (Repacholi & Gopnik, 1997). Les intentions d'autrui semblent être "lues" même

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

quand elles laissent très peu de traces physiques. Ainsi, Onishi, Baillargeon & Leslie (2007) montrent que les bébés de 15 mois regardent plus longtemps (et semblent surpris) de voir un personnage qui fait semblant de boire du verre où il n'avait pas fait semblant de verser du liquide, par rapport à un personnage qui boit du verre où il avait fait semblant de verser du liquide.

Autour de 2 ans, les enfants donnent des indications indirectes de prendre en considération aussi les connaissances d'autrui. Les enfants utilisent plus de pointage, de vocalisations et du langage pour demander à la mère un objet qui a été caché en son absence, par rapport à la demande d'un objet caché en présence de la mère (O'Neill, 1996); de même, quand il s'agit d'attirer l'attention de la mère sur un objet caché de sa vue, par rapport à un objet d'attention commune (Franco, 2001).

D'autres recherches utilisant des scénarios de type "fausse croyance", vont dans le même sens. Onishi & Baillargeon (2005) relatent que les bébés de 15 mois regardent plus longtemps (comme s'ils étaient surpris) un acteur recherchant l'objet à un endroit qui va à l'encontre de sa croyance, par rapport à un acteur le recherchant à l'endroit correspondant à celle-ci. En utilisant le scénario de 'Sally-Anne'<sup>1</sup> (très proche de celui impliquant Maxi

---

<sup>1</sup> Sally et Anne sont deux poupées. Chacune a une boîte (rouge et bleue) et une bille de la même couleur dedans. Sally sort de la pièce et pendant ce temps Anne lui joue un tour et met la bille de Sally dans sa propre boîte. Les questions posées à l'enfant sont normalement les mêmes que dans la situation de Maxi et le

décrit plus haut), et en prenant comme mesure le regard, Clements & Perner (1994) ont montré que les enfants de moins de 3 ans, à qui la question clé est posée avant le retour de Sally, regardent l'endroit correspondant à la connaissance de Sally et non l'endroit où la bille se trouve en réalité.

Ces résultats, et d'autres discutés plus loin, suggèrent qu'avant de réussir la situation classique de fausse croyance, et déjà dans la deuxième année, les enfants prennent en compte les états internes des personnes, et non seulement quand ils sont en situation de communication, mais aussi quand l'enfant est spectateur au lieu d'être participant actif. Certains de ces signes implicites "d'attitude à l'esprit" (AE, "mind mindedness" en anglais, voir Meins et al. 2003) peuvent avoir des interprétations plus simples (voir, par exemple, Baldwin, 1995, à propos du "social referencing") mais il y a d'autres sources d'évidence plus élaborées permettant d'aller plus loin dans l'interprétation en termes de compréhension implicite des états internes d'autrui et d'attitude à l'esprit chez le jeune enfant.

### **2.2. La prise en compte des états internes d'autrui : signes implicites à partir des utilisations de langage**

Avec les premières acquisitions de langage, les enfants disposent d'un système de communication plus riche et nuancé permettant d'aller plus loin dans la manifestation de la prise en

---

chocolat. Dans l'expérience de Clements & Perner, c'est le regard qui est mesuré.

compte implicite des états internes d'autrui. En effet, par son caractère représentationnel, le langage permet de dépasser les frontières de l'immédiatement perceptible et de parler d'objets et personnes absents, d'événements passés et des aspects subjectifs de l'expérience. Les enfants peuvent utiliser le langage de manière informative, en manifestant ainsi qu'ils prennent en compte les états de connaissance de leurs interlocuteurs. Ceci est le cas quand ils parlent d'événements absents, dans l'espace et/ou dans le temps, fournissent des justifications de leur comportement, par définition subjectives, ou quand ils clarifient les aspects symboliques et subjectifs du jeu de faire semblant. L'avènement systématique de cette mise en langage, impliquant des conduites diverses, mais ayant toutes en commun d'apporter à l'interlocuteur des bouts d'information qu'il n'a pas ou de le rendre attentif à des aspects auxquels il ne prêtait pas attention avant (Lyons, 1977), donne du poids ultérieur et plus articulé à l'hypothèse de la présence précoce, de l'AE et des racines développementales de la TdE.

Dans ce qui suit, nous montrerons que l'utilisation du langage, regardée de manière approfondie et développementale, constitue une fenêtre ouverte sur l'AE des jeunes enfants et révèle qu'avant la réussite aux tests de fausse croyance, les enfants utilisent le langage de manière avertie et adaptée aux états intentionnels et épistémiques de leurs interlocuteurs.

### *2.2.1. Les références aux événements passés*

Comme le montrent les études longitudinales, dans la deuxième partie de la deuxième année, les enfants parlent du passé en suivant essentiellement les initiatives de la mère et en reprenant imitativement des bouts de ses énoncés. Progressivement, les enfants interviennent de manière plus autonome et commencent à parler d'événements non mentionnés précédemment par le partenaire de conversation (Eisenberg, 1985; Miller & Sperry, 1988; Sachs, 1983; Shatz, 1994; Veneziano & Sinclair, 1995).

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

Les premières contributions faisant clairement référence au passé, produites de manière non imitative, apparaissent entre 1;6 et 1;9, même si tout un développement reste encore à faire dans le tissage de la structure du récit et dans les moyens langagiers pour l'exprimer. L'exemple 1 illustre une référence au passé de l'enfant, introduite dans la conversation de manière non imitative :

Exemple 1 - La mère et l'enfant regardent un livre d'images

M1 : et puis ça?

E1 : carrousel

M2 : oui

E2 : 'Se'vo ## e'vo

M2 : oui on y était l'autre jour # tu étais sur un cheval ?  
#qui monte et qui descend ?

E3 : oui

En partant d'une image présente, sur laquelle l'attention est partagée, l'enfant fait référence, par le mot "chevaux", à un événement dont le souvenir semble suscité par l'image, ayant eu lieu le jour précédent, avec le mot "chevaux" dont la signification est clarifiée par l'interprétation de la mère.

L'analyse de différentes études longitudinales montre que les enfants commencent tôt à parler du passé mais pas aussi tôt que leur lexique le permettrait. Cette utilisation de langage pour parler du passé suggère qu'une nouvelle compétence pragmatique de type socio-cognitif est en train d'émerger, permettant d'utiliser le langage pour mettre en évidence ce qui est pertinent à dire à son interlocuteur (Sachs, 1983: 21).

Tout un développement sera toutefois nécessaire pour arriver à pouvoir construire des récits bien structurés, utilisant les moyens langagiers et discursifs appropriés pour l'exprimer, y compris le marquage approprié du statut des référents en fonction de leur accessibilité du point de vue de l'interlocuteur (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 2003).

2.2.2. *Les justifications : Persuader autrui*

Dans la deuxième partie de la deuxième année apparaissent aussi les premières justifications, en particulier, la raison pour faire une requête ou pour s'opposer à son partenaire (Dunn & Munn, 1987; Veneziano, 1999; Veneziano & Sinclair, 1995).

*a. Fournir la justification d'une requête*

Exemple 2 - Une enfant de 18 mois

Après avoir essayé d'ouvrir une boîte contenant des petits bébés, l'enfant tend la boîte à sa mère et dit /eo'pa/ (voulant dire quelque chose comme 'je ne peux pas')

Dans cet exemple, l'enfant demande, par des gestes, d'ouvrir une boîte et justifie la requête adressée à la mère par la verbalisation de son incapacité à le faire elle-même.

Après les débuts du langage, pendant une certaine période de temps, pour adresser une requête, les enfants verbalisent l'un des différents aspects de la requête: l'objet désiré, ou un état à atteindre, celui qui doit accomplir l'action (la personne adressée) ou encore l'action à effectuer. A un certain moment dans le développement, les enfants, au lieu de verbaliser l'un de ces aspects, mettent en langage la raison de la requête elle-même : dans l'exemple 2, l'incapacité de l'enfant à atteindre le but soi-même.

*b. Fournir la justification d'un refus*

De manière semblable, quand il s'agit de s'opposer aux intentions, actions ou affirmations du partenaire, les enfants se comportent négativement, soit verbalement (en disant *non*) et/ou par l'action et les gestes. A un moment donné dans le développement, certaines des oppositions de l'enfant, comme celles de l'adulte, sont accompagnées d'une verbalisation servant à les justifier (Veneziano, 1999; Veneziano & Sinclair, 1995), comme dans l'exemple 3 :

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

### Exemple 3 - Une enfant de 22 mois

L'enfant refuse l'aide que la mère lui offre pour ouvrir une boîte en disant "*non*" et, tout de suite après, en regardant la mère, ajoute "*toute seule*".

L'expression négative rend compte de l'intention de l'enfant, mais l'ajout justificatif sert à adoucir l'opposition envers le partenaire et à la faire mieux comprendre et accepter par ce dernier. Bien qu'elles soient encore minimales, les justifications ont un effet persuasif : elles augmentent la probabilité que le partenaire accepte la position de l'enfant (voir, par exemple, Dunn & Munn, 1987; Veneziano, 2001).

Des études des justifications des actes de requête et d'opposition situent leur émergence chez le jeune enfant entre 1;6 et 1;9 (Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 2008). Ce changement peut être interprété comme étant lié au développement dans la capacité des enfants de prendre en compte les états internes d'autrui.

### 2.2.3. *Parler dans le jeu de faire semblant : informer et partager.*

Les mots que l'enfant choisit de produire pendant ses jeux de fiction individuels nous apportent d'autres renseignements sur la prise en compte par l'enfant des états de connaissance d'autrui. En effet, en analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu de fiction, on peut identifier deux grands types d'utilisation, dont l'un est bien plus informatif que l'autre. Ainsi, le langage est peu informatif quand il réfère à des aspects réels (non imaginaires ou non symboliques) du contexte (par exemple, l'enfant dit "*là*" en mettant une poupée dans un berceau-jouet), ou quand il redouble, par le langage, des significations déjà interprétables à travers les actions et les objets en présence (par exemple, l'enfant dit "*dodo*", dans la même situation que ci-dessus,



ou “*bwa*”, en faisant semblant de donner à boire à un bébé avec une petite bouteille vide).

En revanche, il est bien plus informatif quand il contribue de manière déterminante à la signification du jeu de faire semblant, et à rendre ces significations compréhensibles pour un observateur. Ceci est le cas quand l'enfant dit, par exemple, “*salade*”, en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée ou, encore plus, quand l'enfant crée par le langage des bouts de fiction en disant, par exemple, “*pleure / dodo o'pa*”, en voulant dire par là que le bébé pleure (car) il ne veut pas faire dodo, ou en disant “*chaud ça*” en se référant à de l'eau imaginaire après avoir fait semblant d'ouvrir un robinet tout aussi imaginaire (par exemple, Veneziano, 2002).

L'analyse des verbalisations dans le jeu de faire semblant permet de dégager deux périodes principales. Une période - qui peut aller jusqu'à 2 ans - où la plupart des verbalisations ont un niveau d'informativité basse, et une période où la plupart des verbalisations ont un niveau élevé d'informativité (Musatti, Veneziano & Mayer, 1998; Veneziano, 2002), indiquant qu'à partir de ce moment et par la suite, les enfants considèrent que les significations symboliques et subjectives du jeu ont besoin d'être focalisées et partagées avec l'interlocuteur.

### *2.2.4. Relations développementales dans l'émergence des différentes utilisations "informatives" du langage.*

Les résultats provenant d'études longitudinales où les trois utilisations "informatives" de langage discutées ont été analysées chez les mêmes enfants, montrent que ces utilisations apparaissent à peu près en même temps dans le développement (Veneziano, 2002). Ces résultats renforcent l'interprétation selon laquelle, dans la deuxième partie de la deuxième année, les enfants, non seulement ont une appréhension implicite de la différence entre *soi-même et autrui*, mais ils en tirent aussi les conséquences : ils

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

utilisent le langage pour apporter des informations qui aident à réduire la différence en les communiquant au partenaire d'interaction.

Plusieurs études montrent des corrélations positives entre des pratiques conversationnelles précoces (comme par exemple maintenir sa position en argumentant dans les situations conflictuelles en famille) et la réussite aux situations de fausse croyance (e.g., Jenkins & Astington, 1996; Nelson et al. 2003; Ruffman, Perner & Parkin, 1999), on peut considérer que ces utilisations de langage dans les interactions quotidiennes jettent les bases pour des comportements plus complexes apparaissant plus tardivement dans le développement.

### 2.3. Parler des états internes

C'est également dans la deuxième partie de la deuxième année que les enfants commencent à parler explicitement des états internes en utilisant du lexique spécifique. D'abord, ce sont des références à des états de désir (veux), à des sensations physiques (faim, soif, mal), et à des états émotionnels (peur, fâché, aime). Dans la troisième année, apparaissent aussi des mots se référant à des états épistémiques comme 'penser' et 'savoir' (voir, Bartsch & Wellman, 1995; Baumgartner, Devescovi & D'Amico, 2000; Dunn, Bretherton & Munn, 1987; Shatz, 1994; Veneziano, sous presse). Les enfants les utilisent pour parler d'abord des états propres et après pour ceux des autres personnes (Bretherton & Beeghly, 1982; Brown & Dunn, 1991; Dunn et al., 1987). Les termes du vocabulaire portant sur les états internes augmentent graduellement, une augmentation qui se voit déjà dans la deuxième partie de la deuxième année, à partir de 1;8 (e.g., Veneziano, sous presse). Ces termes sont utilisés très tôt pour annoncer, affirmer et aussi pour justifier son comportement. Par exemple, *peur* est dit en pointant une mouche sur la fenêtre, *pas bonne* est dit en donnant à la mère un bout de nourriture, justifiant ainsi son action (Veneziano, sous presse). Ces mots sont de plus en plus utilisés

pour justifier et pour parler des causes et des conséquences des comportements (Dunn et al., 1987; Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair, 1995).

Ainsi, bien que parler des états internes pourrait être considérée une activité plus complexe que prendre en compte les états internes d'autrui dans son propre comportement, ces deux types de conduites émergent autour de la même période développementale. De plus, des résultats longitudinaux présentant l'émergence de ces deux types de comportement, montrent que l'enfant commence à parler des états émotionnels et intentionnels autour de 15 mois, avant que les premières utilisations informatives de langage apparaissent (autour de 18 mois). Les termes de type évaluatif apparaissent après et à 1;10 on n'a pas encore observé un seul terme de type épistémique. Ainsi, l'enfant parle des états émotionnels et intentionnels avant de pouvoir prendre en considération les états épistémiques de leur interlocuteur, comportements qui, à leur tour, précèdent le fait de commencer à parler d'eux (Veneziano, sous presse).

### **2.4. Les capacités de TdE et le développement du langage**

Si le langage témoigne des capacités précoces des enfants en matière de TdE, ces mêmes capacités en développement sous-tendent et soutiennent les acquisitions langagières des enfants et le fonctionnement adéquat de celles-ci.

Plusieurs recherches montrent que la capacité à s'engager dans l'attention conjointe est liée à l'acquisition des premiers mots (Baldwin, 1993; Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello, 1998). Aussi, les connaissances de l'enfant en matière de TdE guident les inférences qu'il va faire à propos de quoi son interlocuteur parle. Ainsi, dans une recherche expérimentale, Akhtar, Carpenter & Tomasello (1996) ont mis en évidence que les enfants de 2 ans infèrent la signification d'un nouveau mot sur la base de ce qu'ils considèrent être nouveau *du point de vue* du locuteur. Dans cette

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

expérience, l'enfant et 2 expérimentateurs jouent avec 3 objets. Un des 2 expérimentateurs (E1) sort de la pièce pendant que l'enfant et l'autre expérimentateur (E2), resté avec l'enfant, jouent aussi avec un quatrième objet. E1 rentre dans la pièce et en pointant vers la table où sont placés les 4 objets, dit "oh, a gazzer". La plupart des enfants montrent qu'ils associent "gazzer" à l'objet, qui était nouveau pour E1. Dans une autre recherche qui utilise une méthodologie proche, Tomasello & Haberl (2003) ont obtenu des résultats semblables chez des enfants de 12 et 18 mois.

Ainsi, le fait de pouvoir prendre en considération le point de vue de son interlocuteur, et les hypothèses à propos de la verbalisation (elle porte sur ce qui intéresse le locuteur), aident l'enfant à identifier les référents.

Quand les enfants acquièrent des moyens plus diversifiés, les connaissances des enfants en matière de TdE guident non seulement ce qui est mis en langage, mais aussi comment. Ainsi, autour de 3 ans, sinon plus tôt, dans les situations d'interaction naturelle, les compétences en TdE et le fait de connaître les moyens linguistiques qui véhiculent le statut cognitif d'un référent dans le discours, permettent aux enfants de marquer linguistiquement les référents en fonction de la familiarité ou de l'accessibilité de ces référents pour l'interlocuteur. Les référents introduits pour la première fois dans le discours sont exprimés par des termes lexicaux, tandis que des référents déjà introduits ou connus par l'interlocuteur sont soit omis ou sont exprimés par des formes pronominales (voir, par exemple, Allen, 2007; Guerriero, Oshima-Takane, & Kuriyama, 2006). Ces résultats sont obtenus aussi dans des situations contrôlées expérimentalement où les enfants de 3-4 ans produisent des termes lexicaux quand les référents en question ne sont pas accessibles pour l'interlocuteur et des pronoms quand les référents sont accessibles (les référents sont présents dans la situation d'énonciation ou ont été mentionnés dans le discours auparavant) (Matthews et al., 2006).

### **3. Langage et capacités de TdE après la réussite aux situations tests**

La réussite aux tests de fausse croyance ne marque pas l'aboutissement du développement de la capacité à prendre en compte et à parler des états internes de soi et d'autrui (par ex., Chandler, 2001). Des développements ultérieurs ont été mis en évidence.

Pour ce qui concerne la *prise en compte* des états internes d'autrui, les moyens linguistiques pouvant signaler le statut cognitif d'un référent pour l'interlocuteur deviennent plus variés et sophistiqués. Ainsi les enfants, à partir de 7-8 ans, peuvent articuler l'information à propos des référents et de leur emplacement spatial, à une organisation discursive plus large, comme celle des narrations (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 2003).

Aussi la capacité de *parler* des états internes se développe et les enfants commencent à les exprimer aussi à propos de personnages d'une histoire construite à partir d'images. Raconter une histoire est une activité complexe qui sollicite à la fois des compétences cognitives, langagières et communicatives et demande leur intégration. Ainsi, à 4-5 ans, la plupart des enfants racontent des histoires de type descriptif où les événements et les actions s'enchaînent de manière temporelle sans être reliés entre eux de manière causale. Dans certaines conditions (par exemple en réponse à des questions), ils peuvent parler des états mentaux des personnages (Bokus, 2004, Richner & Nicolopoulou, 2001), mais la référence aux croyances des personnages est peu fréquente encore chez les enfants de 6-7 ans. A partir de 8-9 ans, les enfants parlent des états internes des personnages souvent pour expliquer leurs comportements (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Berman & Slobin, 1994; Charman & Shmueli-Goetz, 1998; Kemper, 1984; Veneziano & Hudelot, 2006) et peuvent laisser entendre qu'un personnage a une fausse croyance à propos d'un événement ou de l'action d'autrui (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Kielar-Turska,

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

1999; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Küntay & Nakamura, 2004; Veneziano & Hudelot, 2006, 2007).

Pourquoi les enfants qui maîtrisent suffisamment les états épistémiques d'autrui pour résoudre les situations test de fausse croyance attendent encore quelques années avant de pouvoir exprimer verbalement ces états à propos d'un personnage d'une histoire? A quoi est dû ce décalage?

S'agit-il de problèmes cognitifs ? de problèmes de mise en langage? ou encore de problèmes d'intégration de différents aspects (interprétation, coordination, mise en langage, construction de lien explicatifs, convocation de constructions mentales tels que les états internes) en même temps ?

Pour explorer ces questions, on a présenté à 120 enfants entre 5 et 11 ans l'histoire de la « Pierre sur le chemin » (Furnari, 1980), histoire composée de 5 images sans texte. L'histoire est basée sur un malentendu entre deux personnages qui ont chacun une appréciation différente d'un événement clé, malentendu rendu adéquatement par l'attribution d'une fausse croyance à l'un des personnages (Veneziano & Hudelot, 2006). Les enfants ont raconté l'histoire qu'ils avaient compris une première fois, sans aucune suggestion de la part de l'expérimentateur. Après une conversation centrée sur les causes et les raisons des événements, pendant laquelle l'expérimentateur ne mentionnait pas explicitement les états internes des personnages, les enfants ont raconté l'histoire une deuxième fois.

Les résultats concernant le premier récit concordent avec les résultats reportés dans d'autres études de narrations construites à partir d'images. Ils confirment l'augmentation de la mention d'états internes avec l'âge. Dans cette étude, aucun des enfants de 5 ans et seulement un enfant de 6 ans, parle d'états épistémiques. Les enfants de ces âges qui parlent d'états internes se réfèrent essentiellement aux états de type physique (par exemple, *il ne voit pas la pierre*), émotionnel (*il s'est fait mal*) ou intentionnel (*il ne voulait pas*). A 7 ans, 20% des enfants mentionnent au moins un

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

état épistémique (par exemple, *il savait pas qu'il était tombé*) et, à 8 ans, le pourcentage reste limité à 15%. À 9 ans ce pourcentage augmente à 50%, et à 65% chez les enfants de 10 ans (Veneziano, sous presse).

Dans leur deuxième narrative, racontée après la conversation sur les causes des événements, un plus grand nombre d'enfants parle des états internes des personnages et aussi des états épistémiques comme raisons des comportements. En fait, dans leur deuxième récit, les enfants de 5 et 6 ans sont aussi nombreux à parler des états épistémiques des personnages que les enfants de 7 et 8 ans le faisaient dans leur premier récit. Également l'expression de la fausse croyance (par exemple, *il le pousse sans faire exprès; l'autre croit qu'il avait fait exprès de le pousser*) se trouve dans les deuxième récits d'enfants qui ne l'avaient pas du tout mentionnée dans leur premier récit, et cela à partir surtout de 7 ans.

Ainsi, ces résultats montrent que, dans leurs récits monogérés, certains enfants peuvent exprimer les états épistémiques des personnages, y compris laisser entendre qu'un personnage a une croyance fausse, et les considérer comme causes des événements, à condition que leur attention soit adéquatement sollicitée et guidée. Toutefois, même dans ces conditions favorables, le décalage entre les capacités montrées à 4-5 ans et celles mises à contribution dans ces situations de narration ne disparaît pas, il est seulement réduit.

### 4. Discussion

Comment rendre compte de ces décalages entre les fonctionnements précoces dans le savoir faire des enfants et la mise à contribution de ces compétences dans des activités plus complexes dans lesquelles ce qui semblent être les mêmes compétences de base font surface seulement des années après?

#### 4.1. Différents niveaux de fonctionnement

Au niveau de développement où les enfants commencent à prendre en considération les états internes de leurs partenaires

d'interaction, y compris leurs états épistémiques, et à pouvoir parler des états internes propres et d'autrui, ces manifestations d'attitude à l'esprit sont à considérer comme des réponses pratiques aux besoins immédiats, qui surgissent dans des situations familières de communication. De plus, les enfants, dans ces situations, sont des protagonistes, des participants actifs ayant des intérêts et des buts personnels à atteindre. Dans ces situations, les thèmes discutés sont ancrés dans le contexte d'énonciation et concernent objets, événements et entités familiers (sur ce point, voir aussi Karmiloff-Smith 1981, Hickman 2003). En d'autres termes, les enfants déploient ces compétences émergentes au niveau du *savoir faire* dans l'immédiat de l'action et de manière *implicite*, sans prise de distance par rapport à l'utilisation de ces capacités.

Par contre, dès qu'il s'agit de se distancier sur l'une ou l'autre de ces dimensions du savoir faire implicite et centré sur soi, la mise en œuvre de ces compétences demande une prise de conscience et un niveau d'explicitation ou de thématization plus importants. Déjà pour fonctionner dans les situations test de fausse croyance, l'enfant doit s'éloigner de son rôle de participant actif d'échanges et pouvoir fonctionner en tant que spectateur d'un *autrui* dont les états internes lui sont inaccessibles au premier degré. Pouvoir fonctionner dans ces situations requiert la capacité d'inférer les états internes et de tirer de conclusions à partir d'intentions et désirs que l'enfant ne ressent pas et de croyances qui ne lui appartiennent pas. Les compétences impliquées par la capacité à prendre le point de vue des autres aisément et de manière explicite sont l'une des variables des décalages observés.

### **4.2. Différentes activités et modalités**

Le type d'activité constitue une autre variable des décalages. Certaines compétences précoces en matière de TdE, par exemple, se révèlent en sollicitant la *perception* des jeunes enfants. D'autres, à travers un comportement simple comme le regard. On peut se demander si les savoirs qui sont sollicités dans ces situations sont



homologues aux savoirs qui sont sollicités quand il s'agit de produire du langage et, dans ce domaine, quand il s'agit de parler en situation de communication quotidienne ou quand il s'agit de mettre en langage les états internes des personnages, en thématissant leur rôle en tant que concepts explicatifs.

### **4.3. Différents niveaux de complexité**

Les situations diffèrent aussi dans le niveau de complexité. Ainsi, raconter un épisode qui nous est arrivé n'est pas la même chose que raconter une histoire qui vient d'être construite à partir d'images, où l'enfant doit interpréter les images, voir les connexions, comprendre le sens général, etc. et exprimer ensuite de manière linguistiquement appropriée ce qu'il vient d'élaborer. L'intégration de l'ensemble de ces composantes, chacune engageant des ressources cognitives importantes, nécessite une certaine maîtrise de chacune pour que toutes puissent s'exprimer en même temps. Ainsi, la mise en langage d'un récit monogéré est une activité complexe impliquant des habilités autant linguistiques que socio-cognitives qui doivent être intégrées en même temps, ce qui contribue aux décalages observés (e.g., Aksu-Koc & Tekdemir, 2004; Veneziano et al., 2008).

### **4.4. Liens entre connaissances implicites et explicites**

Les connaissances implicites, ancrées dans les contextes et dans les situations de communication primaire et familière, fournissent les bases pour le développement de leur prise de conscience et explicitation ultérieurs.

Plusieurs études montrent une relation étroite entre les pratiques conversationnelles en famille et le succès dans les situations de fausse croyance (e.g., Dunn, 1991; Jenkins & Astington, 1996; Nelson et al. 2003; Ruffman et al., 1999; Ruffman, Slade & Crowe, 2002). Parler d'états internes et raisonner à leur propos sont ainsi considérées par plusieurs auteurs comme des expériences permettant aux enfants de manier plus

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

aisément les états internes d'autrui et de comprendre les comportements d'autrui en fonction de ces concepts, promouvant ainsi un fonctionnement interactionnel plus fluide (Nelson et al. 2003). Dans cette approche, ce sont les expériences communicatives dans le *savoir faire* qui entretiennent l'attitude à l'esprit et soutiennent par là même le développement ultérieur en matière de TdE.

Dans le même esprit, Dunn (1991) rapporte que les enfants qui argumentent et justifient le plus lors des situations conflictuelles et des disputes en famille sont ceux qui, plus tard, réussissent plus tôt les situations de "fausse croyance". Aussi, des corrélations positives entre la réussite aux situations test de TdE et le fait d'avoir de la fratrie ont été reportées. En effet, l'interaction entre frères et/ou sœurs permet, de manière plus intense, d'exercer la prise en compte de perspectives différentes, et de réfléchir sur les états internes d'autrui, particulièrement lors de différends où, pour faire valoir sa position, on doit apporter des arguments susceptibles de convaincre (Peterson, 2000). La recherche de Foote & Holmes-Lonergan (2003) sur des enfants entre 3 et 6 ans, ayant tous de la fratrie, montre en particulier que ce sont les enfants qui, dans les situations conflictuelles, utilisent des arguments prenant en compte le point de vue du frère ou de la sœur, qui réussissent plus précocement les situations de fausse croyance, tandis que les enfants dont les arguments restent centrés sur le point de vue propre ne présentent pas cette relation.

### **4.5. En guise de conclusion**

L'AE et la TdE sont nécessaires à l'utilisation adaptée du langage en situations communicatives et le langage peut contribuer à développer les capacités nécessaires au développement de la TdE en fournissant les occasions pour prendre en considération, parler de, et affiner la compréhension des états internes et points de vue d'autrui. La relation entre TdE et langage est à concevoir ainsi comme étant réciproque : certaines utilisations de langage

## Interaction, langage et théorie de l'esprit

s'appuient sur les compétences en matière de TdE et contribuent en même temps à son développement ultérieur. Cette relation est soutenue par un troisième pilier : le développement cognitif de l'enfant qui permet de comprendre, de donner du sens à ce qui se dit, de faire les inférences pertinentes. Ainsi, les interactions ou autres expériences sociales ne sont pas suffisantes en soi, mais demandent à être traitées cognitivement par l'enfant.

Les enfants commencent par manifester la compréhension des états intentionnels et émotionnels de leurs partenaires dans la situation de communication immédiatement présente, et apprennent relativement tôt à parler de ces états avec des termes conventionnels. Ils utilisent ensuite des mots connus avec une nouvelle fonction informative, manifestant ainsi qu'ils peuvent tenir compte de la différence dans les états de connaissance entre soi et leurs partenaires. Autant la prise en compte que le fait de parler des états internes évoluent vers des comportements plus sophistiqués, plus explicites et mieux maîtrisés, de manière à pouvoir être intégrés dans des conduites complexes comme la construction d'un récit. Comme la complexité des situations et des activités est réursive, aussi on peut dire que le développement dans l'AE et la TdE n'a pas de bornes supérieures et s'ouvre à une multitude de possibilités, certaines étant seulement l'apanage d'esprits extrêmement subtiles.

### Références

- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67, 635-645.
- Aksu-Koç, A. & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating*

- events in narrative : Typological and contextual perspective* (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allen, S.E.M. (2007). Interacting pragmatic influences on children's argument realization. In M. Bowerman & P. Brown (Eds.), *Crosslinguistic perspectives on argument structure: Implications for learnability* (pp. 191-210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology*, 29, 832-843.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710.
- Bartsch, K. & Wellman, H.M. (1995). *Children's talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baumgartner, E., Devescovi, a. & D'Amico, S. (2000). *Il lessico psicologico dei bambini*. Roma: Carocci Editore.
- Berman, R., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bokus, B. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics*, 14(4), 391-408.

- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1991). 'You can cry mum': The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 237-256
- Chandler, M. (2001). Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking enterprise of the social role-taking literature. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Working with Piaget: In memoriam-Bärbel Inhelder*, (pp. 39-63). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Charman, T. & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271.
- Clements, W. A., & Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-395.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed), *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford: Blackwell.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversation about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-13.
- Dunn, J. & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Eisenberg, A. R (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes* 8, 177-204.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R. & Green, F.L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Foot R.C. & Holmes-Lonergan H.A. (2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 2 (1), 45-58.

- Franco, F. (2001). Toddler's pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-322.
- Furnari, E. (1980). *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Sao Paulo, Brésil : Atica.
- Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960). The "visual cliff." *Scientific American*, 202, 67-71.
- Guerriero, S., Oshima-Takane, Y. & Kuriyama, Y. (2006). The development of referential choice in English and Japanese: a discourse-pragmatic perspective. *Journal of Child Language*, 33(4), 823-857.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.). *The child's construction of language* (pp. 121-147). New York: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemper, S. (1984). Narrative skills. In S. Kuczaj II (Ed.), *Discourse development - progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag.
- Kielar-Turska, M. (1999). The inner landscape of characters in stories told by children. *Psychology of Language and Communication*, 3(2), 49-56.
- Klinnert, M.D. (1984). The regulation of infant behavior by maternal facial expression. *Infant Behaviour and Development*, 7, 447-465.
- Küntay, A.C. & Nakamura, K. (2004). Linguistic strategies serving evaluative functions: a comparison between Japanese and Turkish narratives. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), 29

- Relating events in narrative: Typological and contextual perspective* (pp. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Vol. 1*. Cambridge: C.U.P.
- Matthews, D., Lieven, E. Theakston, A. and M. Tomasello (2006). The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 27, 403-422.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2003). Pathways to Understanding Mind: Construct Validity and Predictive Validity of Maternal Mind-Mindedness. *Child Development* 74(4), 1194-1211.
- Miller, P.J. & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Mounoud, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories "naïves" de l'esprit. *Psychologie Française*, 42, 31-43.
- Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de Psychologie Cognitive/ Current Psychology of Cognition*, 17(2), 155-184.
- Nelson, K., Plesa, D. S., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F. F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to 'theory of mind.' *Human Development*, 46, 24-46.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Onishi, K.H. & Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Onishi KH, Baillargeon R, Leslie A.M. (2007). 15-month-old infants detect violations in pretend scenarios. *Acta Psychologica*, 124(1), 106-28.

- Origgi, G. & Sperber, D. (2000). Evolution, communication and the proper function of language. In P. Carruthers & A. Chamberlain (Eds.), *Evolution and the human mind: Modularity, language and meta-cognition* (pp. 140-169). New York: Cambridge University Press.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Peterson, C.C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 435-455.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace*. Paris: PUF.
- Piaget, J. et collaborateurs (1981). *Le possible et le nécessaire. Vol. 1: L'évolution des possibles chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a Theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Repacholi B.M. & Gopnik A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21
- Richner, E.S. & Nicolopoulou, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education & Development*, 12, 393-432.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395 - 411.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.



- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K.E. Nelson (ed.), *Children's language. Vol. 4*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shatz, M. (1994). *A toddler's life: Becoming a person*. New York: Oxford University Press.
- Sorce, J.F., Emde, R.N., Campos, J. & Klinnert, M.D. (1985). Maternal Emotional Signaling: Its Effect on the Visual Cliff Behavior of 1-Year-Olds. *Developmental Psychology*, 21(1), 195-200.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (1998). Reference: Intending that others jointly attend. *Pragmatics and Cognition*, 6, 229-244.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language, *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what's new for other persons. *Developmental Psychology*, 39, 906-912.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue PArole*, 9/10, 1-28
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc and C. Johnson (Eds.), *Children's Language: Developing Narrative and Discourse competence* (pp. 113-141). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Veneziano, E. (2002). Language in pretense during the second year: What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In R. Mitchell (Ed.), *Pretense in animals and children* (pp.58-72). Cambridge, UK : CUP.
- Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications de type "pourquoi" dans l'interaction naturelle mère-enfant avec attention particulière aux situations conflictuelles : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition. In C. Hudelot, A. Salazar

- Orvig et E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 151-172). Paris : Peeters.
- Veneziano, E. (sous presse). Language and internal states: A long developmental history at different levels of functioning. *Journal of Applied Psycholinguistics*.
- Veneziano, E. , Albert, L. & Martin, S. (2009). Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K Nakamura & S. Özçaliskan (Eds), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 277-289). New York, NY: Psychology Press.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41 (2), 119-140.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2007). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. *Actualités Psychologiques*, 19, 41-46.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995) Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Walden, T. A., & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59(5), 1230-1240.
- Wellman, H. M., Harris, P.I., Banerjee, M. & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.